

Gramática y escritura en la educación secundaria: estudio de caso sobre los conceptos de los profesores

Grammar and Writing in Secondary Education: A Case Study on the Teachers' Concepts

Xavier Fontich

University of Exeter – GREAL

x.fontich@exeter.ac.uk

Anna Camps

Universitat Autònoma de Barcelona – GREAL

Anna.Camps@uab.cat

Resumen: La incidencia de la instrucción gramatical en los escritos de los alumnos es objeto de discusión. Se ha destacado la necesidad de incluir en el debate los procedimientos y los contenidos de enseñanza. En este texto abordamos estos aspectos desde la perspectiva de los conceptos de los profesores. Presentamos un estudio de caso sobre los conceptos de gramática y escritura así como de su enseñanza y aprendizaje de una docente de secundaria. Los resultados muestran la complejidad de estos conceptos y sugieren la necesidad de tomarlos en consideración a la hora de plantear una renovación de la enseñanza gramatical.

Palabras clave: gramática, escritura, conceptos, enseñanza, aprendizaje.

Abstract: This paper discusses grammar instruction in students' writing. The need to include teaching procedures and contents in the discussion has been underscored. In this article we deal with these aspects from the perspective of teachers' concepts. We present a case study over the concepts of grammar and writing along with their teaching and learning of a Secondary Education teacher. The results show the complexity of these concepts and suggest the need to consider them when proposing a new approach to teaching grammar.

Key words: grammar, writing, concepts, teaching, learning.

1. Introducción

En la actualidad disposiciones oficiales de distintos países consideran la instrucción gramatical como un ámbito de la educación lingüística prioritario e imprescindible para lograr el dominio de los usos comunicativos.² Sin embargo la investigación está lejos de llegar a un consenso claro. Existe un amplio debate internacional sobre la incidencia de la instrucción gramatical en el aprendizaje de los usos lingüísticos, especialmente los escritos (Locke, 2010). Trabajos realizados en los últimos años destacan que no hay evidencias empíricas que den cuenta de esta incidencia. Algunos de ellos cuestionan la pervivencia de la instrucción gramatical en la escuela y destacan la necesidad de centrar los esfuerzos en actividades de uso lingüístico que desencadenen un aprendizaje gramatical implícito (Andrews, 2005, 2010).

Otros trabajos, sin embargo, proponen repensar las *metodologías* desarrolladas en el aula así como los *contenidos* gramaticales impartidos (Camps, 2000a; Nadeau & Fisher, 2006; de Pietro, 2009; Myhill et al. 2012). Algunos de ellos tienen su origen en los estudios sobre los conceptos gramaticales de los alumnos. Muestran las enormes dificultades que los aprendices deben afrontar para organizar un saber gramatical ordenado (Camps, 2000b; Myhill, 2000; Fisher, 2004). Señalan la necesidad de promover la interacción oral en el aula y un enfoque funcional sobre el contenido para hacerlo operativo en el uso de la lengua (Fontich & Camps, 2013).

La investigación que presentamos en este texto se sitúa en la línea de estos últimos trabajos. Se inscribe en un proyecto centrado en

² En Francia, por ejemplo, desde 2009 los programas de educación obligatoria se rigen por el documento oficial *Le socle commun de connaissances et de compétences*, loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, que establece lo siguiente: “L’élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l’orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes. L’apprentissage de la grammaire et de l’orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l’étude des textes” (p. 5).

explorar los conceptos de los profesores y en describir sus prácticas³, con el fin de desarrollar un modelo de intervención en el aula sobre la enseñanza gramatical que tenga incidencia en los usos escritos.

De la muestra de este proyecto se seleccionaron seis profesoras que fueron entrevistadas y que posteriormente participarían en un seminario sobre el tema de la relación entre gramática y escritura. Se trata de un estudio de caso que nos va a permitir realizar un mapa de los conceptos que guían su actuación en el aula. Presentamos los resultados de una de las entrevistas, realizada a Sara⁴, una docente con siete años de experiencia en un centro público del área de Barcelona. Este análisis nos permite establecer algunas conclusiones que pueden servir de base para comprender de qué manera podemos asesorar a los profesores.

2. Análisis de la entrevista a Sara

Los datos que presentamos proceden de una entrevista semiestructurada a partir de unos temas básicos acordados para las seis entrevistas. Estos temas se centran en el proceso de enseñanza/aprendizaje de dos ámbitos: la gramática y la escritura. La transcripción se llevó a cabo a partir de Payrató (1995, citado en Guasch & Ribas, 2013: 447), que establece unos criterios amplios sobre los rasgos básicos de la interacción y con el interés puesto en el contenido, sin entrar en detalle en aspectos prosódicos, gestuales, etc.

2.1. Metodología

La metodología de análisis se basa en dos parámetros. En primer lugar un análisis *secuencial* tomando como referencia el desarrollo cronológico de los turnos. Esta parte del análisis constituye una primera aproximación a los datos y consiste en segmentar el transcurso de la entrevista en episodios temáticos. Se considera que hay un nuevo episodio si se introduce un nuevo tema o un cambio en el tema tratado. Corroboramos la adecuación de la división la posibilidad de atribuir un

³ Proyecto I+D del MINECO, ref. EDU2011-26039, 2012-2014, dirigido por la Dra. Teresa Ribas (UAB).

⁴ El nombre ha sido cambiado.

título al episodio y de realizar una paráfrasis del mismo, así como de ponerlo en relación con una de las categorías acordadas (gramática explícita, enseñanza inductiva, actividad metalingüística, etc.). El análisis secuencial tiene en cuenta aspectos como: quién inicia los turnos y selecciona los temas, cuáles son los cambios de tema que se introducen y quién y cómo lo hace, la reiteración de los temas, etc. El resultado ofrece un marco para realizar un análisis en profundidad de los diversos temas tratados.

En segundo lugar, realizamos un análisis *conceptual* de la entrevista orientado al análisis del contenido. En este caso se analizan los conceptos de la profesora sobre las categorías base de la entrevista: a) concepto de gramática, b) conceptos sobre la enseñanza y aprendizaje de la gramática, c) conceptos sobre qué es escribir y sobre su enseñanza y aprendizaje, y finalmente d) conceptos sobre la interrelación entre gramática y escritura. A partir de estos conceptos que aparecen más o menos explícitos a lo largo de la entrevista hemos visto emerger indirectamente algunas ideas que podemos agrupar en torno a la categoría “actividad metalingüística” y que consideramos especialmente relevante para fundamentar el trabajo posterior del seminario.

2.2 Análisis secuencial: síntesis de la dinámica de la entrevista

La entrevista (de 58 minutos) se desarrolló a lo largo de 830 turnos. El entrevistador inicia la mayoría de episodios (12 de 18). Sin embargo el número total de palabras está equilibrado (entrevistador: 5.595; Sara: 5.039) lo que indicaría que Sara se implica activamente en los temas propuestos.

Sara centra inicialmente la atención en cómo debe ser la formación lingüística de los alumnos en la relación escritura-gramática y establece la oposición memorístico / práctico (episodios 1 y 2). Es partidaria de un procedimiento de enseñanza inductivo a partir de los textos de los alumnos (episodios 3 a 10), una posición que matiza y argumenta a partir de varias ideas: el contenido gramatical (puede establecerse antes o después de la consigna de escritura), las pautas (muy convenientes), la rutina de actividades (útiles para interiorizar los

contenidos gramaticales), el acuerdo entre profesores (difícil de conseguir) y la necesidad de escribir con frecuencia.

Destaca la importancia de combinar esto con un enfoque deductivo (episodios 11 a 13). Las explicaciones teóricas del profesor pueden dar lugar a actividades de observación sobre el sistema fuera del flujo comunicativo (a partir de oraciones, canciones o anuncios). Aduce para ello varias razones (i.e. se trata de contenido curricular obligatorio).

Explora asimismo (episodios 14 a 16), dos aspectos para ella de gran relevancia aunque con implantación desigual en la escuela: el tratamiento integrado de lenguas y la lengua a través del currículum. Cierran la entrevista dos episodios (17 y 18) en los que Sara se reafirma en la necesidad de la gramática (desarrolla el pensamiento lógico) y se interroga a instancias del entrevistador sobre la posibilidad del trabajo en parejas en el aula.

2.3. Análisis conceptual

Este análisis nos permitirá profundizar en los temas clave de la investigación.

2.3.1. El concepto de gramática

Sara muestra una concepción doble sobre la gramática: implícita y explícita. En relación a la gramática implícita, considera que los alumnos ya saben la lengua, por lo que en ocasiones no es preciso explicitar todos los contenidos de gramática.

Por otro lado, para ella existe una gramática explícita, que puede ser objeto de reflexión por parte de los alumnos con la guía del profesor. Este arbitraría un conjunto de actividades que potenciarían el aprendizaje consciente y explícito de los alumnos.

2.3.2. Los conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la gramática

La doble concepción de la gramática que se expresa en el discurso de Sara se traduce en una doble concepción de los procesos de aprendizaje gramatical que siguen los alumnos y, como consecuencia, de los procedimientos de enseñanza que deben seguirse.

Enseñanza y aprendizaje de la gramática implícita

La profesora considera que a través del uso de determinadas estructuras gramaticales en la escritura de textos los alumnos llegan a interiorizarlas. Por este motivo defiende que los alumnos aprenden las estructuras gramaticales complejas o la normativa gramatical y ortográfica a través del uso. Así en ocasiones la profesora programa la escritura de determinado tipo de texto con la intención de que los alumnos practiquen las estructuras sintácticas y textuales que predominan en él. Ello implica intencionalidad por parte de la profesora y, en cambio, uso no intencional por parte de los alumnos, que aprenderían por impregnación.

Podemos observar esto cuando se refiere la pauta de criterios de evaluación (189. *yo divi- dividía / divido la nota en tres apartados / contenido / ortografía y presentación*). Destacan dos aspectos de su diseño. En primer lugar, que no hay un apartado de “gramática”. Aunque ve el apartado “contenido” muy amplio (201. *sí / quizás queda más ambiguo ¿no? / el apartado de contenido / que entra mucho más*), un apartado que puntúe la gramática se alejaría del planteamiento de insertar la gramática en los textos y en su estructuración (213. *que esté bien estructurado*; 215. *coherencia / cohesión / todo esto sería / sería de contenido*). Ello pone de manifiesto que la gramática se reduce a una serie de incidencias observables pero que no forman parte de un marco general coherente que los alumnos deban aprender. Y en segundo lugar, podemos observar que la pauta se orienta al texto como producto lingüístico. La pauta sirve para saber con claridad qué es lo que el profesor va a valorar pero no tiene en cuenta el proceso de escritura ni su revisión. Esta idea de lo que denomina “contenido” revela a una

concepción de aprendizaje implícito según la cual se aprende a escribir y a usar la gramática escribiendo.

De todas formas, parece que la intención principal de la profesora sea más que nada propiciar situaciones para usar términos gramaticales que, poco a poco por la recurrencia y la repetición contextualizada, se consolidarán como conceptos. Según ella, las rutinas de trabajo escolar, facilitarán la conceptualización. De este modo cuando explique la conjunción, por ejemplo, los alumnos tendrán un elemento concreto que les servirá de referente. Esto parece deducirse de sus palabras:

54. Sara: buff↓ buff↓ no↑ no: en cambio si: continuamente por ejemplo no↑ en castellano la y↓ y griega no↑
55. Ent1: claro↓
56. Sara: no i latina↓ conjunción copulativa↓ cuando sea conjunción copulativa↓ entonces si quizás cuando oigan conjunción↑ = pero si no la palabra conjunción no les dice absolutamente nada↓ no↑=
57. Ent1: =claro↓ claro claro claro↓=
58. Sara: categorías gramaticales tal tal tal↓ preposición adverbio y conjunción no↑ las últimas ↓ conjunción no les dice nada ↓
59. Ent1: ajá
60. Sara: en cambio si utilizamos no↑ o si encontramos errores no↑ esta conjunción ↑ entonces↑ no sé eh↑
61. Ent1: sí:
62. Sara: yo creo que tienen más:
63. Ent1: más: mhm↓
64. Sara: más idea pero si partimos de alguna cosa↓ no de:: el nombre que yo digo↓

Así, por ejemplo, considera que es más fácil indicar el contraste i/y (en catalán y castellano) en un texto e introducir el término “conjunción copulativa” para denominar el elemento sobre el cual se ha producido el error ortográfico que explicar previamente la categoría conjunción.

Sara no descarta la necesidad de usar la memoria, pero según ella los alumnos memorizarán (quizás en el sentido de *retener*) por la repetición de un término, con la práctica y de manera inconsciente:

90. Sara: tú te tienes que ac- que acordar de si eso es un adjetivo ¿no? | porque te indica alguna característica o de si es un determinante porque acompaña ¿no? | hay cosas que sí se tienen que memorizar ¿no? | pero con la práctica | ellos no se dan cuenta y no no no saben que están usando la memoria

91. Entrevistador: ya | ya
92. Sara: porque ya sale | determinante acompañ

Parece que los conceptos gramaticales se conciben simplemente como etiquetas aplicables a piezas lingüísticas, sin que se considere el alto nivel de abstracción que requieren y que difícilmente se alcanza sin la ayuda del docente.

No está claro, pues, que estas ideas sobre el aprendizaje de conceptos gramaticales se puedan adscribir completamente a lo que denominamos gramática implícita⁵, aunque la profesora las conciba como de aprendizaje inconsciente. De hecho el discurso de Sara se refiere prioritariamente a la enseñanza explícita de la gramática.

Enseñanza y aprendizaje de la gramática explícita

Este es el foco prioritario del discurso de Sara, sobre el cual se explica largamente a lo largo de la entrevista. Sus dos ideas centrales son: a) que *la gramática que aprendan los alumnos debe ser útil para el uso de la lengua*; y como consecuencia b) que *se deben aprender a través de la práctica*.

El aprendizaje puede desarrollarse de dos maneras: partir de los conceptos gramaticales y partir de los usos prácticos de la lengua, es decir a través de procedimientos *deductivos* o *inductivos*. Ella los denomina respectivamente “memorístico” y “práctico” y los sitúa en el eje antes/ahora.

El procedimiento inductivo es el que tiene mayor valor y virtualidad para cumplir el objetivo de relacionar la gramática con la práctica y, por lo tanto, Sara cree que los conceptos gramaticales deben adquirirse principalmente a través de la práctica. Las actividades de escritura, que los alumnos llevan a cabo con gran frecuencia, son el

⁵ La dicotomía entre gramática explícita y gramática implícita constituye un foco de intenso debate en los estudios lingüísticos y la enseñanza de las lenguas primeras y segundas. Tiene su origen en los planteamientos generativistas que consideran que el hablante posee un conocimiento interno no consciente: la competencia lingüística. De acuerdo con algunos planteamientos la enseñanza de la gramática consistiría en hacer explícito este conocimiento interiorizado (Ellis, 2006; Nadeau & Fisher, 2011).

punto de partida para los comentarios y pequeñas reflexiones gramaticales, especialmente a partir de los errores.

Sara considera que empezar por la explicación de las categorías gramaticales no es significativo para los alumnos, carece de utilidad, es demasiado abstracto (56. *la palabra conjunción no les dice absolutamente nada*; 71. *es muy abstracto*). Abordar los contenidos gramaticales directamente aboca a la memorización, algo que en sí mismo carece de utilidad para Sara (58. *las categorías gramaticales / tal tal y tal / preposición adverbio y conjunción / las últimas / no les dicen nada*). En cambio, como hemos dicho, usar los términos gramaticales en el proceso de comentar o corregir los errores puede ser un primer paso que lleve a la memorización.

En este trabajo inductivo de enseñanza de la gramática Sara sigue una doble estrategia: (1) establecer previamente los contenidos gramaticales que han de centrar la atención en el proceso de escribir o de corregir los escritos o bien (2) o bien propiciar que los alumnos señalen en los textos ya escritos aspectos que han sido problema, abordando de esta forma aspectos no programados previamente. Programa el trabajo de gramática en el texto cuando los alumnos escriben géneros (ella usa el término “tipología textual”) con rasgos gramaticales reconocibles: el eje pasado-presente en el cuento, el adjetivo en la descripción o varios aspectos gramaticales en el texto instructivo (309. *están trabajando infinitivos / ¿no? / segunda persona / o los conectores*). A pesar de ello considera que no siempre se puede preparar y que puede ir sobre la marcha, lo que nos lleva a pensar que en realidad combina las dos maneras de trabajar.

El procedimiento deductivo se orienta al aprendizaje de los conceptos gramaticales a través de las explicaciones del profesor y de los ejercicios posteriores para “memorizarlos”. Sara utiliza el término memorización para referirse al aprendizaje de los contenidos gramaticales explícitos y hace una valoración ambivalente de los procesos deductivos de enseñanza y aprendizaje de dichos conceptos. Por un lado lo asocia a las formas tradicionales de enseñanza de la gramática que considera obsoletas (es como ella aprendió sin entender); es lo que se hacía *antes* para enseñar gramática (12. *durante unos años la parte lingüística que había que transmitir era mucho más de / contenido memoria*). Pone en duda su utilidad a partir de la experiencia

propia (18. *¿para qué servía?/ no sé*) lo que la lleva a considerar que como docente no le sirve de nada que los alumnos memoricen los contenidos (22. *a mí no me sirve / ¿no? / esta parte más memorística*). Indica que los alumnos no confieren a este saber sentido alguno y según ella hay que preguntarse para qué sirve la gramática que enseñamos (24. *a la hora de: poner en práctica o de po- de enseñar gramática es para qué les servirá*).

Por otro lado, a pesar de estas opiniones negativas, considera que la memorización es necesaria para el aprendizaje y considera que los planteamientos deductivos constituyen un enfoque complementario a los inductivos. Dice de manera explícita que a veces trabaja también “de la manera tradicional”, sin empezar por la producción escrita (345. *pero también es cierto / a veces o sea hago a la forma tradicional*), especialmente con 3º y 4º de la ESO. Sara lo justifica de tres maneras.

a) Se trata de una demanda escolar, un contenido que lo alumnos deberán dominar en pruebas externas como las de competencias básicas o de acceso:

364. Sara: si hacen la prueba de acceso a ciclos | es decir | lo que les piden en este ejercicio es este sintagma ¿qué función tiene? | no está | o sea | es un ejercicio separado del texto inicial

365. Entrevistador: sí | sí | sí

366. Sara: entonces está | descontextualizado también | pues | digo | bueno | pues yo aquí estoy haciendo una tarea que también está descontextualizada | ¿no?

.

369. Sara: bueno | claro | es que lo tienen que saber

c) Sirve para aprender a razonar:

789. Sara: quizás para su trabajo no necesitarán saber se eso es un atributo porque el verbo es copulativo o no es copulativo | pero esta forma de

790. Entrevistador: sí

791. Sara: analizar | de razonar | eso sí porque lo tendrán que aplicar a otros ámbitos | en otras cosas | en otros trabajos | ¿no? | trabajan el tema de la justificación

792. Entrevistador: ya | ya | ya

793. Sara: a mí eso me fue bien | claro | y yo lo que me fue bien a mi intento | ¿no? | que quizás a ellos también les vaya bien

c) Se trata de un saber difícil de casar con la enseñanza del uso lingüístico (375. *no he encontrado la manera de ligar [gramática y uso] / en algunas cosas sí lo veo pero en otras me cuesta más*). No queda más remedio que enseñar algunos conceptos de forma descontextualizada.

Parece que para ella la memorización de contenidos gramaticales ha acabado convirtiéndose en fin en sí mismo, y que hay que contraponer a este fin otro fin: que la gramática sea práctica, que lleve a un mejor uso de la lengua. Sara tiene muy claro que incluso los conceptos aprendidos por esta vía deben, o deberían, relacionarse con la práctica. Así, a partir de lecciones teóricas propone seguir un orden que va de la explicación a la identificación y a la observación. Esta última operación se realiza primero en fragmentos sin contexto y después en textos reales (canciones, propaganda, eslóganes, etc.).

Pone énfasis en la utilización de canciones como instrumentos que permiten poner en relación los conceptos gramaticales con la práctica: (381. *propongo que me digan canciones que les gustan: me miro la letra / ¿no? / porque bueno / que esté más o menos en relación*) (383. *y allá vamos ana- / analizando*) y da algunos ejemplos de contenidos que trabaja por este procedimiento: oración subordinada sustantiva, nexos, proposición principal, complemento del verbo y adjetivo. A instancias del entrevistador considera también la posibilidad de trabajar la observación sobre textos de los propios alumnos.

Los conceptos de Sara sobre la gramática y sobre su enseñanza y aprendizaje reflejan una visión simplificadora de ambos. Por una parte tiene muy interiorizada la idea que aparece reiteradamente en los currículos actuales de lengua según la cual la gramática no constituye un saber que tenga entidad en sí mismo; sólo se justifica si está subordinado a la práctica de la escritura. Por otra parte aparece una concepción muy simplificada de los conceptos gramaticales que en último término se reducen casi a etiquetas que hay que memorizar y que deben aplicarse a elementos verbales (palabras, segmentos...). A pesar de que considera que los conceptos gramaticales son muy abstractos, de sus palabras no se deduce que la enseñanza deba consistir en acompañar a los alumnos en el proceso de abstracción desde los usos a la conceptualización generalizadora y a la sistematización. Sólo en un

caso se refiere a la necesidad de reflexión (en el caso de comparación entre las lenguas del currículum) y en ningún caso se refiere a la necesidad de relacionar unos conceptos con otros en un sistema conceptual que les de sentido en este nivel de abstracción.

2.3.3. El concepto de escritura y su enseñanza y aprendizaje

Sara considera que los textos de los alumnos deben estar destinados a publicarse. El ciclo de tareas sobre el texto tiene como punto y final la publicación en la plataforma digital del centro (221. *primero me lo pasan a mí por moodle / para que yo vea*; 223. *y entonces lo colgamos en la estantería [digital]*). Ello sugeriría un concepto funcional de la escritura.

Se trata sin embargo de un concepto de publicación que no se corresponde con *situar el texto en un circuito comunicativo* atendiendo a destinatario, tema, etc. Publicar sería sinónimo más bien de *dar a conocer*. Para ella esto implica dejar el texto en condiciones desde el punto de vista de la normativa (233. *cuando / se publica tal vez hay todavía alguna y / en algún lugar hay algún acento que falta*).

Podemos concluir que en realidad el concepto de la escritura de Sara es un concepto lingüístico y normativo, entendiendo el texto como un “producto final” más que como un “proceso”. Esto último parece que va ligado sobre todo a la revisión de los errores más que a la necesidad de acompañar al alumno en el proceso de elaboración del escrito desde el punto de vista no sólo del contenido (desarrollo de ideas, selección léxica, registro, etc.).

A pesar de ellos sí indica un concepto funcional de la escritura su posición respecto al rol de la lengua en las áreas no lingüísticas como instrumento de construcción del conocimiento (624. *esto de describir y resumir se puede hacer en cualquier materia y que el profesor te lo está pidiendo de la misma forma que te lo pide el otro / ¿no?*).

Estaría ligado también a esta idea funcional la posibilidad de transferencia de los conocimientos lingüísticos. Sara usa en una única ocasión la expresión “metalingüístico”, al hablar de la integración del currículum lingüístico escolar. Ella considera que racionalizar y distribuir los contenidos gramaticales en las distintas lenguas

(castellano, catalán, inglés, francés) ahorraría tiempo y permitiría un mejor aprendizaje gramatical, basado en la reflexión metalingüística.

2.3.4. Conceptos sobre la interrelación entre gramática y escritura

Como hemos visto, para Sara las tareas de escritura y de observación de textos constituyen el fin de la enseñanza de lengua y el contexto óptimo para una instrucción gramatical significativa. Hemos observado su enorme creatividad para desarrollar esta idea.

Para ella abordar la gramática en sí misma es demasiado abstracto y recurrir al texto le permite partir de elementos concretos a los que posteriormente atribuirá un término gramatical. Observamos en ello una cierta atomización de los contenidos gramaticales, fruto de la tendencia a presentar estos contenidos como términos que sirven para reconocer y designar determinadas palabras en el texto (determinante, adjetivo, etc.).

Se trataría de una especie de “cosificación” por la cual los conceptos son etiquetas que conllevan una relación de univocidad con elementos del texto. Es una univocidad desproblematizadora, que no se orienta a la complejidad conceptual (entendida como un recorrido necesario de varias etapas que requiere acompañamiento), al conflicto cognitivo o a la necesidad de algún marco general donde situar los conceptos gramaticales tratados.

Ello lleva a la presentación de un contenido gramatical de tipo descriptivo, algo que quizás lo convierta en poco operativo en el proceso de elaboración del texto. La resolución de tareas de identificación constituiría en sí misma el mecanismo de apropiación de los contenidos gramaticales. Ello explicaría en parte que este proceso se desarrolle en buena medida en el ámbito de lo implícito independientemente de la reflexión gramatical explícita.

3. Conclusiones

El pensamiento de Sara sobre la gramática y su enseñanza y sobre la relación de esta con la escritura y su enseñanza se expresa más o menos explícitamente como dicotomías que se relacionan entre sí (Cuadro1):

| | |
|---|--|
| Gramática implícita: inconsciente | Gramática explícita: aspectos gramaticales que pueden ser descritos |
| Enseñanza implícita: a partir de actividades de escritura | Enseñanza explícita: combinando inducción y deducción a fenómenos gramaticales atomizados objeto de identificación en el texto |
| Aprender por impregnación a través de rutinas escolares | Aprender a través de pautas orientadas a la identificación de elementos gramaticales. |

Cuadro 1

Sara muestra consciencia de la dicotomía entre una gramática implícita e inconsciente propia del hablante y una gramática explícita. Centra su esfuerzo en aspectos gramaticales observables y presenta la intuición lingüística como una muestra de que no todo debe ser explicitado

En este sentido considera que el trabajo gramatical puede basarse en parte en tareas frecuentes de escritura, que constituyen un contexto significativo para superar el problema de la abstracción. Es por ello que Sara sitúa los conceptos gramaticales en el texto a través de términos identificadores y presentados de manera un tanto atomizada por el miedo a caer en lo que considera la barrera de la abstracción.

Su insistencia en la importancia de las rutinas escolares nos sugiere una idea de aprendizaje por impregnación a partir del ciclo de tareas, que requieren unas pautas explícitamente establecidas. Como hemos señalado, las pautas sugieren una concepción de la escritura basada más en el producto final sin errores (principalmente ortográficos) que en el proceso de elaboración de ideas. Ello podría ser un obstáculo a la hora de ver la gramática como un ámbito de reflexión

metalingüística orientado a mejorar el texto más allá de las tareas de identificación.

Referencias bibliográficas

Andrews, R. (2005). Knowledge about the Teaching of [Sentence] Grammar: the State of Play. *English Teaching: Practice and Critique*, 4 (3), 69-76.

Andrews, R. (2010). Teaching Sentence-level Grammar for Writing: the Evidence so Far. En T. Locke (ed.). *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom* (pp. 91-108). New York: Routledge.

Camps, A. (2000a). Aprender gramàtica. En A. Camps, A. & M. Ferrer (eds.) *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-118). Barcelona: Graó.

Camps, A. (2000b). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. En J. Macià y J. Solà (eds). *La terminologia lingüística a l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 121-136). Barcelona: Graó.

De Pietro, J.-P. (2009). Pratiques métalangagières et émergence d'une posture grammaticale. En J. Dolz y C. Simard (eds.). *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève* (pp. 15-47). Québec: PUL.

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40 (1), 83-107.

Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. En C. Vargas (ed.). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (pp. 383-393). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.

Fontich, X. y A. Camps (2013). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, 27(2). Obtenido de doi: 10.1080/02671522.2013.813579

Guasch, O. y T. Ribas (2013). La entrevista en la investigación cualitativa en la didáctica de la lengua. *Cultura y Educación*, 25(4), 483-488.

Locke, T. (ed.) (2010). *Beyond the Grammar Wars. A Resource*

for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy. New York: Routledge.

Myhill, D. (2000). Misconceptions and Difficulties in the Acquisition of Metalinguistic Knowledge. *Language and Education* 14 (3), 151-163.

Myhill, D.; Jones, S. M.; Lines, H. y A. Watson (2012). Rethinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding. *Research Papers in Education*, 27 (2), 139-166. Obtenido de doi: 10.1080/02671522.2011.637640

Nadeau, M. y C. Fisher (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montréal: Gaëtan-Morin.

Nadeau, M. y Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 4 (4), 1-31.

